

Dieser Beitrag ist erschienen in

Werte, Wissenschaft und Bildung unter dem Aspekt von
Globalisierung und Nachhaltigkeit.
Rohrbacher Manuskripte, Heft 11, Herausgegeben von Rudolf Rochhausen.
Rohrbacher Kreis, Rosa-Luxemburg-Stiftung Leipzig 2005.
ISBN 3-9809165-8-8

Alle Rechte des Beitrags liegen beim Autor.

Der Beitrag kann unter den Konditionen der Creative Commons Lizenz BY-ND
(Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0) frei verbreitet werden.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de>

Vertrieb des ganzen Hefts durch Osiris-Druck Leipzig,

<http://www.osiris-onlineshop.de>

INHALT DES HEFTS

Kurt Reiprich: Vorwort.	5 - 6
Rudolf Rochhausen: Werte im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess und im praktischen Lebensvollzug unter dem Gesichtspunkt der nachhaltigen Entwicklung.	7 - 25
Gerhard Poppei: Quo vadis Globalisierung?	26 - 33
Wolfgang Methling: Bildung für Nachhaltigkeit in Mecklenburg-Vorpommern. ..	34 - 41
Roland Opitz: Was tun? Eine russische Frage.	42 - 57
Hans-Gert Gräbe: Die Macht des Wissens in der (post)modernen Gesellschaft. ..	58 - 72
Klaus Fuchs-Kittowski: Umweltinformatik und Nachhaltigkeit.	73 - 83
Volker Caysa: Wie konservativ muss die Bildung des flexiblen Menschen sein? ..	84 - 96
Stefan Küpper: Die Verantwortung des Unternehmers für die berufliche Bildung.	97 - 109
Hubert Laitko: Bildung und Globalisierung. Kleine Annäherung an ein großes Thema.	110 - 139
Sabine Gerold: Soziale Gerechtigkeit als Grundwert für die schulische Bildung. ..	140 - 150

Bildung und Globalisierung. Kleine Annäherungen an ein großes Thema*

Globalisierung – die gegenwärtig dominante Tendenz der weltweiten kapitalistischen Vergesellschaftung des Wirtschaftslebens, die im Weltfinanzmarkt kulminiert¹ – ist auf den ersten Blick Entgrenzung, Rückgang der Regelungsmacht des Territorialstaates². Auf den zweiten Blick zeigen sich neue Abgrenzungen auf supranationaler Ebene oder auch quer zu den Nationalstaaten; die Regulationskompetenz (governance), über die die so markierten Territorien verfügen, ist jedoch in keiner Weise mit jener von klassischen Nationalstaaten vergleichbar. Das Problem, wie der entfesselte Globalisierungsprozess unter demokratische Kontrolle genommen und damit »gezähmt« werden könnte, ist unter dem Stichwort »global governance« Gegenstand intensiver Debatten und eingehenden

* Dieser Aufsatz enthält in seiner kompletten Fassung noch die Abschnitte »Die Globalisierung spricht englisch« und »Angleichung der Bildungssysteme«; letzterer beschäftigt sich insbesondere mit dem Bologna-Prozess und der Problematik von GATS. Aus Platzgründen mussten diese beiden Abschnitte hier wegfallen. Unter der Mailadresse: laitko@hotmail.com kann der vollständige Text beim Autor angefordert werden.

¹ E. Altvater, B. Mahnkopf: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster 1997; U. Beck: Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M. 1998; E. Borg: Projekt Globalisierung: Soziale Kräfte im Konflikt um Hegemonie. Hannover 2001; C. M. Buch: Globalization of Financial Markets. Berlin u.a. 2004; J. Kleinert: The Role of Multinational Enterprises in Globalization. Berlin u.a. 2004. – In seiner säkularen Zeitdimension ist der Globalisierungsprozess bisher vor allem in der Wirtschaftsgeschichte untersucht worden. Im zweiten Halbband des Jahrbuchs für Wirtschaftsgeschichte 2003, der dieser Thematik gewidmet ist, sind einleitend drei Arbeiten enthalten, die einen generellen Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand geben: C. Ch. v. Weizsäcker: Zur Logik der Globalisierung, S. 11-18; J. B. Donges: Aktuelle Kontroversen in der Globalisierungsdebatte, S. 9-34; R. Spree: Globalisierungs-Diskurs – gestern und heute, S. 35-56. – Alle drei Autoren entwerfen ein differenziertes Bild, bewerten aber letztlich die kapitalistische Globalisierung als einen progressiven, begrüßenswerten Prozess und gehen auf kritische Distanz zu den »Globalisierungskritikern«.

² Der Steuerstaat, über den die öffentlichen Angelegenheiten finanziert werden, ist jedenfalls Territorialstaat – die Dynamik der kapitalistischen Aneignung indes lässt sich nicht territorial einschränken: »'Eigentum verpflichtet' (Art. 14 GG), aber jenes Eigentum, das sich als Geldvermögen mobil auf der Suche nach besten Anlagemöglichkeiten auf dem Globus bewegt, kann sich der Verpflichtung entziehen. Das geldförmige Eigentum hat 'Exitoptionen' ...«. – E. Altvater: Die prästabilisierte Harmonie, die unsichtbare Hand und die moderne Globalisierung. – In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät Bd. 23, Jg. 1998, H. 4, S. 5-38, hier S. 25.

der Untersuchungen³, ohne dass eine befriedigende praktikable Lösung abzusehen wäre. Auch wenn in der neueren Wirtschaftsgeschichte Tendenzen der Öffnung und solche der Abschließung und Autarkie langfristig alternierten und schon deshalb zu vermuten ist, dass sich der gegenwärtig zu beobachtende Globalisierungstrend nicht in alle Zukunft fortschreiben lassen wird, dürfte die Erosion der nationalstaatlichen Kompetenzen irreversibel sein. »Kein Land kann sich dem globalen Wandel dauerhaft entziehen, auch die BRD nicht«⁴. Bildung hingegen, jedenfalls soweit sie durch Institutionen des Bildungswesens vermittelt wird, gehört zu jenen Sphären menschlicher Aktivität, die bereits seit Jahrhunderten traditionell im nationalstaatlichen Rahmen reguliert werden. In Deutschland als einem föderal aufgebauten Staatsgebilde obliegt ein wesentlicher Teil der bildungspolitischen Regulierungskompetenz mit den Bundesländern sogar noch kleineren, unterhalb der gesamtstaatlichen Ebene angesiedelten Einheiten. Schon der Kontrast zwischen der globalen Integration des Wirtschaftslebens und der lokalen Verankerung des Bildungswesens lässt eine starke Spannung zwischen beiden vermuten, von der die Bildungsprozesse nicht unberührt bleiben dürften.

EIN VIELSCHICHTIGES PROBLEM

Die Auswirkungen der Globalisierung auf die Bildung werden lebhaft diskutiert⁵, sind aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig zu überblicken. Jedenfalls ist zu erwarten, dass auch auf diesem Gebiet eine massive Aushöhlung des nationalstaatlichen Gestaltungsvermögens eintritt. Dabei geht es weniger um eine etwaige Einschränkung der formalen juristischen und administrativen Zuständigkeiten, sondern vor allem darum, dass das Bildungsgeschehen zunehmend von Determinanten beeinflusst wird,

³ U. Brand, A. Brunnengräber, L. Schrader, Ch. Stock, P. Wahl: *Global Governance. Alternative zur neoliberalen Globalisierung?* Münster 2000; D. A. Lake, M. Kahler (Hrsg.): *Governance in a Global Economy: Political Authority in Transition*. Princeton, N.J. u.a. 2003; D. Held, M. Koenig-Archibugi (Hrsg.): *Taming Globalization: Frontiers of Governance*. Cambridge 2003.

⁴ R. Milachowski: *Globaler Wandel und Herausforderungen an die Forschung der BRD*. – In: *Nachhaltigkeit als Forderung für die Wissenschaftsentwicklung*. Rohrbacher Manuskripte H. 9. Dahlen 2002, S. 47-60, hier S. 47.

⁵ P. Scott (Hrsg.): *The Globalization of Higher Education*. Buckingham u.a. 1998; J. Currie (Hrsg.): *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. Thousand Oaks, Cal. u.a. 1998; *Globalisierung und Bildung*. Franz-Fischer-Jahrbücher 7. Norderstedt u.a. 2002; Ch. Wulf, Ch. Merkel (Hrsg.): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung, Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster u.a. 2002.

die mehr oder minder direkt mit dem Globalisierungsprozess zusammenhängen und sich diesen Zuständigkeiten entziehen. Seit jeher verlief der Bildungsprozess des Individuums in einer Erfahrungswelt, die sich nicht in Elternhaus, Schule, Lehre oder Universität erschöpfte. Aber noch nie war die prägende Kraft des Milieus an den Bildungsinstitutionen vorbei so stark wie heute, da dieses Milieu medial durchorganisiert ist und die Medien – besonders jene, die auf Kinder und Jugendliche einen unwiderstehlichen Einfluss ausüben – zum großen Teil Unternehmungen weltweit operierender Konzerne sind. R. Mocek beschreibt diese erst in jüngster Zeit entstandene Situation mit folgenden Worten: »Selbstredend erfährt der Internet-Surfer nichts über das Wesen des Informationskapitalismus – aber er steht spielend mittendrin in den funktionalen Mechanismen dieser Welt, kommt einigen ihrer Erfolgsgeheimnisse auf die Spur, verspürt den Drang zur funktionalen Identifikation mit diesem System, das ihm als herausragender Teil des Gesellschaftsganzen erscheint«⁶. Er rät daher zu Skepsis gegenüber Bestrebungen, den Bildungsbereich »an sich« zu analysieren »und damit aus den sozialökonomischen Rahmenbedingungen der kapitalistischen Informationsgesellschaft herauszulösen«⁷.

Es steht außer Frage, dass direkt mit der Globalisierung verbundene Accessoires der modernen Lebenswelt wie die aggressive Konsumwerbung, die gewinnorientiert arbeitenden privaten elektronischen Medien oder das Internet stark wirksame »Bildungsfaktoren« sind. Wahrscheinlich prägen sie das Individuum bereits heute – und mit der Tendenz weiterer Zunahme – nachdrücklicher als die eigentlichen Bildungsinstitutionen. Der vorliegende Beitrag sieht jedoch von diesen diffusen Wirkungen ab und beschränkt sich auf einige Effekte der Globalisierung, die im institutionalisierten Bildungsgeschehen eingetreten sind oder eintreten. Innerhalb der Vielzahl gesellschaftlicher Institutionen nimmt das Bildungswesen eine exponierte Stellung ein, weil es auf die Vermittlung des kulturellen Zusammenhangs zwischen den Generationen spezialisiert ist und damit, evolutionär betrachtet, die Kohärenz der Gesellschaft in der Zeit sichert. Bildung produziert Zukunftsfähigkeit. Die Annahme, dass zwischen dem Bildungsniveau einer Gesellschaft und ihrer Zukunftsfähigkeit ein tendenziell enger werdender Zusammenhang besteht, ist weithin akzeptiert; sie wird in den Diskursen zum Ausdruck gebracht, die in neuerer Zeit unter den Stichworten »Informationsgesell-

⁶ R. Mocek: Bildung als Humanwert und als Strategiepotehtial. – In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Bd. 31, Jg. 1999, H. 4, S. 45-58, hier S. 48.

⁷ Ebenda, S. 55.

schaft«⁸ bzw. »Wissengesellschaft«⁹ geführt werden. Danach hängen die Chancen eines Landes, im globalen Standortwettbewerb zu bestehen, mehr und mehr von dessen Fähigkeit ab, qualifiziertes Humankapital zu erzeugen. Termini wie »Standortwettbewerb« oder »Humankapital« gehören zum Vokabular der kapitalistischen Globalisierung; schon das bloße Faktum, dass in den Bildungsreformdebatten der Gegenwart solche Termini mit größter Selbstverständlichkeit verwendet werden – vor wenigen Jahrzehnten wäre das noch undenkbar gewesen –, bezeugt den schleichenden Dominanzgewinn der Wirtschaft gegenüber dem Bildungssystem. Ein allgegenwärtiges Symptom dafür ist etwa, dass man auch in der Bildungssphäre kaum mehr von Verwaltung, Leitung und Organisation, dafür aber überall von »Management« spricht¹⁰. In den letzten Jahren ist dieser Problembereich umfangreich analysiert und diskutiert worden, sowohl unter affirmativen als auch unter kritischen Perspektiven. Foren kritischer Debatten waren insbesondere die im Jahr 2000 an der Universität Hamburg durchgeführte Konferenz »Die Privatisierung des Bildungsbereichs – Eigentum und Wertschöpfung in der Wissensgesellschaft« und das im Rahmen des 17. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gleichfalls im Jahr 2000 veranstaltete Symposium »'Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit' – Neoliberalisierung, Privatisierung, Abschaffung öffentlicher Bildung: Globale und regionale Trends«¹¹. Ausge-

⁸ M. Castells: Das Informationszeitalter. Teil I: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen 2001; Teil II: Die Macht der Identität. Opladen 2002; Teil III: Jahrtausendwende. Opladen 2003; J. Steinbicker: Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. Opladen 2001.

⁹ G. Böhme (Hrsg.): The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations. Dordrecht u.a. 1986. N. Stehr: Knowledge Societies. London u.a. 1994. W. Frühwald: Die Informatisierung des Wissens. Zur Entstehung der Wissensgesellschaft in Deutschland. Stuttgart 1995. Ch. Hubig (Hrsg.): Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen, Trends, Probleme. Berlin 2000. G. Sievernich (Hrsg.): Wissen: verarbeiten, speichern, weitergeben. Von der Gelehrtenrepublik zur Wissensgesellschaft. Berlin 2000. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Gut zu Wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Konzipiert und bearbeitet von A. Poltermann. Münster 2002.

¹⁰ A. Hanft (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit von Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied 2000. A. Hanft (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied 2001; H. Buchen: Management von Schule statt Schulverwaltung. Bönen 2004. R. Dubs: Qualitätsmanagement Schule. Bönen 2004. A. Bartz: Projektmanagement Schule. Bönen 2004. A. Bartz: Personalmanagement Schule. Bönen 2004.

¹¹ Der Aufforderungssatz »Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit«, der im Titel des Symposiums zitiert wird, war des Finale der Bildungsrede, die der damalige Bundespräsident R. Herzog im November 1997 gehalten hatte.

hend von den Ergebnissen dieser beiden Veranstaltungen, gaben I. Lohmann und R. Rilling mit internationaler Beteiligung 2002 den Studienband 'Die verkaufte Bildung' heraus. Die übergreifende Frage der Untersuchungen formulieren sie im Vorwort folgendermaßen: »Gibt es in dem vielbeschworenen Sog der Globalisierung noch Raum für Konzepte wie Emanzipation, Mündigkeit, Chancengleichheit, Interkulturalität, Verteilungsgerechtigkeit, Demokratie, Selbstbestimmung, Gemeinsinn? Oder sind sie inzwischen obsolet, überholt von Standort-orientierten Maßgaben für die Transformation der öffentlichen Einrichtungen in for-profit-Unternehmen?« Ihre zusammenfassende Diagnose des inzwischen erreichten Zustandes ist ernüchternd: »Längst haben in diesem Prozess die bisherigen Akteure einer staatlich-öffentlichen Steuerung von Bildung, Wissenschaft und Technologie – Bundes- und Länderparlamente, Regierungen – ihre Lenkungs Kompetenzen an supranationale Organisationen wie OECD, WTO, EU, IWF und Weltbank sowie an transnationale Konzerne und deren Stiftungen (Bertelsmann, VW, Siemens-Nixdorf) abgetreten«. Dabei ist »das Wirken keines dieser Gebilde mit den klassischen Mitteln bürgerlich-westlicher Demokratien kontrollierbar ...«¹².

Die Globalisierung hat zwar ihr Zentrum in der Wirtschaft, reicht aber weit darüber hinaus. Das komplexe Phänomen Bildung kann im Prinzip unter jedem seiner Aspekte von ihr tangiert werden. Fünf Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Globalisierung sind bereits heute deutlich ausgeprägt:

1. Sukzessive Umwandlung von Wissenspaketen und Bildungsleistungen in Waren (Kommodifizierung), deren Umsatz den Regularien des Marktes – und dabei in letzter Instanz des Weltmarktes – gehorcht.
2. Integration der technischen – insbesondere der informations- und kommunikationstechnischen – Infrastruktur der Globalisierung mit ihren Funktionen weltweiten multimedialen Austausches in die Bildungsprozesse.
3. Vordringen der englischen Sprache als »lingua franca« der Globalisierung.
4. Entwicklung eines internationalen Monitoring der Bildungssysteme, das ihren fortwährenden Leistungsvergleich und die universelle Orientierung an akzeptierten Vorbildern ermöglicht.

¹² I. Lohmann, R. Rilling: Einleitung. – In: I. Lohmann, R. Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 9-11, hier S. 10. – Rezension dazu: H. Laitko: Bildung zwischen Anspruch und Kommerz. – In: UTOPIE kreativ. Berlin H. 143 (Sept. 2002), S. 845-851.

5. Zielstrebig vorgenommene länderübergreifende Angleichung und Normierung der Bildungssysteme, Herstellung universeller Austauschbarkeit von Bildungsmodulen und Abschlüssen.

Diese fünf auffälligen Trends sind nicht unabhängig voneinander, sondern mannigfaltig miteinander verwoben. Sie spielen in den Erscheinungen, die in den folgenden Abschnitten kurz erörtert werden, eine wesentliche Rolle. Zudem ist damit zu rechnen, dass in der Bildungswelt weitere Effekte der Globalisierung zutage treten werden.

BILDUNG WIRD MARKTGÄNGIG

Die Auswirkungen der Globalisierung auf die Arbeitswelt sind gravierend und werden seit wenigstens zwei Jahrzehnten intensiv diskutiert. Da prekäre Arbeitsverhältnisse um sich greifen und für immer mehr Menschen gesteigerte Flexibilität und geographische (»interkulturelle«) Mobilität überlebensnotwendig werden, steigt die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten jeder Art¹³. In Deutschland ist, wie M. Bayer feststellt, die Weiterbildung zum größten Bildungsbereich herangewachsen. Nach Angaben des Berichtssystems Weiterbildung VII (1999) nahm bereits gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts jeder zweite Berufstätige an Weiterbildungsmaßnahmen teil – eine deutliche Steigerung gegenüber dem fünf Jahre vorher erstatteten Bericht VI¹⁴. Die Sphäre der Weiterbildung ist selbst bei weitem flexibler und wesentlich weniger normiert als die stärker in den kulturellen Traditionen des jeweiligen Landes verankerte Schul- und Berufsbildung. Daher bildet sie im globalen Maßstab ein wichtiges Einfallstor für die Umwandlung der Bildung in einen kapitalistischen Geschäftszweig: »Öffentliche Weiterbildung steht in Konkurrenz zu anderen Anbietern auf einem Bildungsmarkt, der nicht nur expandiert, sondern sich auch zunehmend ausdifferenziert und in seinem Gesamtprofil durch ‚Entgrenzungstendenzen‘ verändert hat, so dass eine kaum noch über-

¹³ P. Faulstich, U. Teichler, O. Döring: Bestand und Perspektiven in der Weiterbildung. Weinheim 1991; P. Faulstich u.a. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, München 1997. P. Faulstich, D. Gnahn, S. Seidel, M. Bayer (Hrsg.): Praxishandbuch zum selbstbestimmten Lernen in der Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München 2002. D. Behrmann, B. Schwarz (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen: Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003. W. Gieseke (Hrsg.): Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003. P. Faulstich: Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. München u.a. 2003. P. Kell (Hrsg.): Adult Education 21st Century. New York u.a. 2004.

¹⁴ M. Bayer: Weiterbildungspolitik heute – Modernisierung wohin? – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, S. 261-272, hier S. 261-262.

schaubare Vielfalt von Angeboten nebeneinander steht«¹⁵. Diese Angebote werden zunehmend »virtualisiert«, also weltweit über das Internet verbreitet. Die Virtualisierung der Hochschulbildung ist, wie K. Hahn bemerkt, besonders interessant »auf dem Sektor der Weiterbildung, des lebenslangen Lernens und der ‚offenen‘ Fernlehre«. Es gibt in Übersee bereits Fernuniversitäten mit mehr als einer halben Million Studierenden¹⁶. Der Weiterbildungsmarkt ist im modernen Wirtschaftsleben einer der am stärksten expandierenden Teilmärkte, und die USA fungieren als weltgrößter Exporteur von Bildungsleistungen. Als globale Akteure fungieren hier nicht so sehr die klassischen Universitäten als vielmehr Neugründungen, die von Medien- und Unterhaltungskonzernen ins Leben gerufen worden sind: »Auffallend beim Handel mit virtuellen Bildungsangeboten sind die Verflechtungen und Konzentrationen in der Hand von Medien-Mogulen und multinationalen Unternehmen der Unterhaltungsbranche«¹⁷. Dabei wird die Bezeichnung »Universität« aus Marketingmotiven bedenkenlos und inflationär verwendet. R. Schulmeister verzeichnete Ende 2000 bereits rund 150 virtuelle Universitäten¹⁸. Die »herkömmlichen« staatlichen Universitäten gehen damit ihres Monopols verlustig, das durch Schmalspur-Bildungsangebote kommerzieller Bildungsunternehmen unterminiert wird, und »laufen Gefahr, in Zukunft weiteres Terrain auf dem Sektor der tertiären Bildung an diejenigen Anbieter zu verlieren, die flexibel nach dem Prinzip der unmittelbaren Bedarfs- und ‚Kunden‘orientierung agieren (,learn tonight, apply tomorrow‘)«¹⁹.

Für die nahe Zukunft wird hier mit einem enormen, buchstäblich »grenzenlosen« Marktpotential gerechnet²⁰, da sich die Schere zwischen dem wachsenden Bedarf an Bildungsdienstleistungen und der abnehmenden Fähigkeit der öffentlichen Hand, diese

¹⁵ H. Bastian: »Markt« und »Dienstleistung« in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschule im Umbruch. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, S. 247-260, hier S. 248.

¹⁶ K. Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors und das »General Agreement on Trade in Services« (GATS). – In: die hochschule 12 (2003) 1, S. 48-73, hier S. 51.

¹⁷ Ebenda, S. 48 – 73.

¹⁸ R. Schulmeister: Virtuelle Universität – virtuelles Lernen. München, Wien 2001.

¹⁹ K. Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors. S. 50.

²⁰ R. Middlehurst: The Business of Borderless Education. London 2000. – G. R. Jones sagte in seiner Eröffnungsadresse auf der Konferenz von GATE (Global Alliance for Transnational Education), einer internationalen Vereinigung zur Förderung der privaten Bildungsindustrien, im Oktober 1998 in Paris: »...the market potential is one of the largest of the planet«. – Zit. in: N. Hirtt: The »Millennium Round« and the Liberalisation of the Education Market. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 15-27, hier S. 25.

Leistungen zu finanzieren, weiter öffnen und die Befriedigung dieser Bedürfnisse immer mehr dem Markt obliegen wird. Bayer attestiert der staatlichen Bildungspolitik hier schwerwiegende Defizite. Sie sieht »eine erhebliche Diskrepanz zwischen allseits betontem Bedeutungszuwachs und Realität: Weiterbildung ist nach wie vor weit davon entfernt, ein gleichberechtigter vierter Teil des Bildungswesens zu sein ...«²¹. Schon in den 80er Jahren verfochten die Unternehmerverbände die Devise »Mehr Markt in die Weiterbildung«. Im Laufe der Neunziger stellte sich eine Proportion ein, wonach beinahe die Hälfte aller beruflichen Weiterbildungsaufwendungen von den Nutzern privat finanziert wurden. Bayer sieht zahlreiche Symptome dafür, dass auf diese Weise die Weiterbildung zu einem Vehikel sozialer Ungleichheit statt zu einem Instrument des Abbaus von Benachteiligungen wird. Die Zunahme der Weiterbildungsaktivität beschränkt sich weitgehend »auf Jüngere, Hochqualifizierte mit entsprechendem beruflichen Status, Besserverdienende und Erwerbstätige in Großbetrieben oberhalb der Facharbeiterebene ...«. Dies gibt nach ihrer Überzeugung »Anlass zur Sorge über eine wachsende Polarisierung zwischen denen, die lebenslange Anforderungen und Möglichkeiten zum vielfältigen Lernen in sich entwickelnden modernen Lerngesellschaften annehmen und nutzen, und denjenigen, die am Rande dieser neuen Lernbewegung zurückbleiben. Das Risiko eines knowledge gap wächst mit der neoliberalen Konzeption selbstorganisierten Lernens, das in der Weiterbildung einen anhaltenden Boom erlebt«²².

Die Voraussetzung für die Umwandlung von Bildungsangeboten in Waren ist, dass diese aus ihren lokalen Kontexten gelöst und in eine Gestalt gebracht werden, die vielen potentiellen Käufern – im Grenzfall weltweit – offeriert werden kann. Die Ausstattung der Bildungspraxis mit moderner Informations- und Kommunikationstechnik befördert die Dekontextualisierung, wirkt als Katalysator dieses Prozesses, weil diese neuartige Kulturtechnik gegenüber den Bildungsinhalten vollkommen neutral ist. Eben diese Inhaltsneutralität, die von den Akteuren der Bildungsprozesse Anpassung an übergreifende Regeln und Normen verlangt, wirkt zugleich als Ferment der Austauschbarkeit.

Wenn sich in der Sphäre der Bildung lokale Dienstleistungen fortschreitend in international handelbare Produkte verwandeln, dann sind damit zwei auf den ersten Blick unauffällige, tatsächlich aber tiefgreifende Konsequenzen verbunden. Zum ersten erfolgt eine untergründige Ersetzung der inhaltlich bestimmten Ziele des öffentlichen Bildungswesens durch Gewinnziele. Das ist eine Inversion des Ziel-Mittel-Verhält-

²¹ M. Bayer: Weiterbildungspolitik. S. 261.

²² Ebenda, S. 262-263.

nisses, die immer und überall eintritt, wenn bestimmte Leistungen aus öffentlichen in private Hände übergehen. Für öffentliche Bildungseinrichtungen ist das übergeordnete Ziel, im Ergebnis ihrer Tätigkeit bestimmte Kompetenz- und Persönlichkeitsprofile zu erzeugen, und die ökonomisch bewerteten Ressourcen, die sie mit möglichst großem Effekt dafür einsetzen sollen, fungieren als Mittel, deren Verwendung ihren Sinn in jenem übergeordneten Zweck findet. In einem privaten Bildungsunternehmen, mag es inhaltlich auch noch so hohe Qualitätsstandards verfolgen, kehrt sich diese Zweck-Mittel-Relation um, und zwar unvermeidlich und vollkommen unabhängig von den moralischen Idealen seiner Betreiber allein aufgrund der »Logik« des wirtschaftlichen Wettbewerbs, in dem es sich behaupten muss. M. Wimmer spricht von einer Tendenz, »den Bildungsdiskurs durch eine ökonomische Denkform zu vereinnahmen«²³. Der Bildungsauftrag wird in dieser »Logik« zum Mittel für den übergeordneten Zweck, Gewinn zu erwirtschaften. Diese Ziel-Mittel-Inversion tritt jedoch nicht erst mit der Privatisierung von Bildungseinrichtungen ein, sondern wird durch Maßnahmen der Deregulierung bereits in der Sphäre des öffentlichen Bildungswesens vorbereitet. Eine besondere Rolle bei der Durchsetzung von Marktorientierungen spielen nach Ansicht von P. J. Weber Dezentralisierung und eigenständige Budgetierung, »mit denen generell Grundsätze erwerbswirtschaftlicher Unternehmensführung in die gemeinwirtschaftlich arbeitenden Einrichtungen des Bildungswesens übertragen werden. Hierdurch ändert sich die Bildungsfinanzierung in ihrem Wesen, da sich erwerbswirtschaftliche Unternehmen in erster Linie um die Gewinnmaximierung bemühen (Formalziel), gemeinwirtschaftliche aber um eine staatlich organisierte Grundversorgung der Bevölkerung mit Bildung (Sachziel)«²⁴. In den vorherrschenden Bildungsreformbestrebungen erkennt I. Lohmann ungeachtet aller Unterschiede im Detail überall die gleiche Agenda: »Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, so dass sie wie kapitalistische Wirtschaftsunternehmen agieren, d.h. gegeneinander in Konkurrenz treten, möglichst billig produzieren, Profit erwirtschaften (und also den

²³ M. Wimmer: Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 45-68, hier S. 47.

²⁴ P. J. Weber: Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 29-43, hier S. 32. P. Eichhorn, W. W. Engelhardt (Hrsg.): Standortbestimmung öffentlicher Unternehmen in der Sozialen Marktwirtschaft. Baden-Baden 1994.

Tauschwert von Waren über den Gebrauchswert stellen), Monopolstellung anstreben müssen«²⁵.

B. M. Kehm sieht paradigmatische Veränderungen im Verständnis von Bildung – »die Distanzierung vom Ideal der ‚humanistischen Persönlichkeits- oder Charakterbildung‘ zugunsten der Betonung von (internationaler) Beschäftigungsfähigkeit (skills), die einhergeht mit der abnehmenden Bedeutung der Auffassung von ‚Bildung als Bürgerrecht‘ (Dahrendorf) und der zunehmenden Bedeutung von Bildung als Dienstleistung, Ware oder Markt (GATS, Studierende als Kunden, Studiengebühren)«²⁶. Diese Wendung wird in den nichtprivaten Hochschulen durch die Ausbreitung von Systemen der Leistungsmessung und darauf beruhenden Rankings und Strategien der »Qualitätssicherung« vorbereitet²⁷. Mit der Orientierung auf das Messbare – von Studentenzahlen bis zu Zitationsraten – und der Zuweisung von Ressourcen gemäß den gemessenen Leistungsindikatoren wird die Aufmerksamkeit von den inhaltlichen Kerncharakteristika der Bildungs- und Erkenntnisprozesse auf deren Außenseite verlagert. Wie Hg. Meyer bemerkt, rückt das sich ausbreitende Qualitätssicherungs-Management in wissenschaftlichen Einrichtungen neben anderen unerwünschten Wirkungen »die Finalstufe des Wissenschaftsprozesses unangemessen in den Vordergrund«. Nach seiner Einschätzung hat der Mainstream der Reformdiskurse und -kontroversen im Hochschulbereich »den Weg eingeschlagen, nicht den wissenschaftlichen Denkfortschritt per se zu thematisieren und in den Mittelpunkt zu stellen, sondern ihn über den Verwertungsprozess seiner Hervorbringungen und deren Akzeptanz durch wissenschaftsexterne Nutzer anzugehen«²⁸. In einer anregenden Untersuchung, die historischen Zusammenhängen

²⁵ I. Lohmann: After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 89-107, hier S. 93-94.

²⁶ B. M. Kehm: Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik. – In: die hochschule 12 (2003) 1, S. 6-18, hier S. 13.

²⁷ Über die Auswirkungen auf das Arbeitsklima schreibt H. Bethge anhand von Erfahrungen aus Hamburger Bildungseinrichtungen: »Andererseits werden die Mitarbeiter einem Selbstausbeutungsdruck wie noch nie unterworfen, nämlich immer schneller, immer gestresster arbeiten zu müssen, weil man permanent evaluiert und gebenchmarkt wird. Die Konkurrenz untereinander wird verstärkt, die Kultur der Kooperation zerstört«. – H. Bethge: Ökonomisierung im Bildungsbereich – Privatisierung und Deregulierung am Beispiel Hamburgs. In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 207-216, hier S. 216.

²⁸ Hg. Meyer: Hochschulforschung als Wissenschaftstheorie. – In: die hochschule 11 (2002) 2, S. 41-57, hier S. 54, S. 47.

und strukturellen Gemeinsamkeiten von Wissenschaft und Leistungssport nachgeht, zeigt E. Stölting, dass sich das Bildungs- und Wissenschaftssystem mit der Orientierung auf Leistungsmessung normativ umstellt – von Bildungsstreben und wissenschaftlicher Neugier auf die Erlangung institutioneller und privater Finanzmittel – und damit »einem institutionellen Wertwandel« unterliegt²⁹. Diese Entwicklung hängt damit zusammen, dass sich die Leistungsmessung und die Aufstellung von Rangordnungen auf Merkmale richtet, »die sowohl der Bildung wie der Wissenschaft äußerlich sind. Sie erfassen möglichst eindeutig Merkmale, die Qualität indizieren, aber sie nicht direkt messen können ...«³⁰. Es ist meines Erachtens ein großes Verdienst dieser Arbeit, dass sie mit dem Hinweis auf den äußerlichen Charakter der für Evaluationen und Rankings verwendeten Indikatoren eine grundlegende Tatsache ausspricht, die in den üblichen Lobpreisungen des Wettbewerbs übergangen wird. Mit der Orientierung auf solche Indikatoren wird der Inhalt der Form untergeordnet. Obwohl Stölting meint, dass diese Entwicklung zum Kernbestand der institutionellen Modernisierung gehöre und daher nicht aufzuhalten sei, zeigt er klar, dass aus der Spannung von Inhalt und Form gravierende Dysfunktionen hervorgehen können³¹: »Die überkommenen wissenschaftlichen Normen halten angesichts der Umstellung auf die neuen Indikatoren nicht stand«³². Am Ende bleibt weiter nichts als »die Hoffnung, dass das wissenschaftliche Ethos so lebenskräftig bleibt, dass es seine Leistungsmessung und seine Transparenz überlebt ...«³³.

Zum zweiten werden in dem Maße, wie sich im Bereich der Bildung die Prinzipien kapitalistischen Wirtschaftens ausbreiten, auch die lokalen Bildungsmärkte erodiert,

²⁹ E. Stölting: Wissenschaft als Sport. Ein soziologischer Blick auf widersprüchliche Mechanismen des Wissenschaftsbetriebes. – In: die hochschule 11 (2002) 2, S. 58-78, hier S. 60.

³⁰ Ebenda, S. 59.

³¹ »Erstens könnte es den beteiligten Lehrern und Wissenschaftlern nicht mehr primär um eine Verbesserung von Ausbildung und Wissenschaft gehen, sondern um bessere Messergebnisse: also ein höheres Prestige unter Fachkollegen, häufigeres Zitiertwerden, eine größere Menge von Veröffentlichungen, mehr Drittmittel usw. Das Interesse, das sich auf gute Messergebnisse und Rangplätze richtet, kann dann pädagogischen Eros oder wissenschaftliche Leidenschaft entwerten, sofern sie sich nicht messbar machen lassen will«. –»Die Ökonomisierung der Forschung verstärkt die Tendenz zu Fälschungen in den Naturwissenschaften und zu Plagiaten und Selbstplagiaten in den Kulturwissenschaften; wer anhand des quantitativen Umfangs seiner Literatur beurteilt wird, kann sich gezwungen sehen zu glauben, seine Texte in Form von jederzeit wieder einsetzbaren Textbausteinen speichern zu müssen«. – Ebenda, S. 60, S. 74.

³² Ebenda, S. 74.

³³ Ebenda, S. 75.

und die stärksten Akteure, die »global players«, werden sich auf lange Sicht auch hier durchsetzen. Daraus, dass der Weiterbildungsmarkt heute noch vielen Kleinanbietern Raum gibt und Existenzgründern vielleicht bescheidene Chancen eröffnet, sollte nicht voreilig der Schluss gezogen werden, die Lawine der Globalisierung würde womöglich an den Rändern dieses Bezirkes zum Stehen kommen. Viele dieser kleinen Unternehmen leben von Aufträgen der öffentlichen Hand (Weiterbildungs- und Umschulungsleistungen im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit, neuerdings auch Betreuung von Personen mit Ein-Euro-Jobs im Rahmen von Hartz IV usw.³⁴). Es gibt keine Garantie dafür, dass diese protektive Wirkung der öffentlichen Hand auf die Kleinakteure des privaten Bildungsmarktes auch künftig mit gleicher Intensität anhalten wird.

Dass die Einteilung des Lebenslaufes in eine relativ kurze Allgemein- und Berufsbildungsphase und einen langen Ausübungszeitraum, für den die einmal angeeigneten Kompetenzen im wesentlichen ausreichen, durch ein Miteinander von Berufspraxis und Weiterbildung abgelöst werden würde, ist früh vorausgesehen worden. Als dieser Wandel vor einigen Jahrzehnten vorausschauend diskutiert wurde, sah man ihn fast ausschließlich als Persönlichkeitsgewinn, ohne ihn zu problematisieren. Das trifft zweifellos auch zu; doch zugleich stellen die Veränderungen, die in der Arbeitswelt in Richtung auf eine gesteigerte Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten vor sich gehen, eine verzerrte, deformierte Entwicklung dar, solange ihre entscheidende Triebkraft wirtschaftliche Existenz- und Karrierezwänge sind und nicht die eigenen Bedürfnisse der Individuen nach einem vielseitigeren und erfüllteren Zuschnitt ihres eigenen Lebens. Unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise wird das lebenslange Lernen samt den Institutionen, die es vermitteln, und damit das gesamte Bildungswesen entscheidend von dem Umstand geprägt, dass Arbeitsplätze weltweit ein knappes Gut sind, während Waren aller Art die Märkte im Überfluss füllen und ihr Angebot die verfügbare Kaufkraft weit übertrifft. Wenn Arbeitsmarktpolitiken verschiedener Länder verglichen und als unterschiedlich effizient bewertet werden, so vergleicht man Länder mit unterschiedlich hohen Arbeitslosenraten untereinander, niemals aber Länder mit ei-

³⁴ Ein Pressebericht verdeutlicht dies: »Bis zu 500 Euro pro Monat gibt es für jeden Ein-Euro-Job, bei den üblichen 30 Wochenstunden erhalten die Jobber selbst davon meist nur 130 Euro. Den großen Rest von bis zu 370 Euro, also fast drei Viertel der staatlichen Hilfe, streichen die Betreuer ein. Das lockt – ganz im Sinne Clements – unter anderem Firmen aus der gebeutelten Bildungsbranche an, die nun an den Ein-Euro-Jobbern verdienen. ... ‚Ich habe nur eine Alternative‘, sagt ein schleswig-holsteinischer Bildungsunternehmer. ‚Entweder ich denke mir möglichst kreativ jede Menge Ein-Euro-Jobs aus, für die ich dann Geld von der Arbeitsagentur kriege. Oder ich mache meinen Laden dicht‘«. – U. Meyer-Timps: Kalkulierter Flop. – In: DIE ZEIT Nr. 6, 3.2.2005, S. 20.

nem Überschuss an Arbeitskräften mit solchen, die ein Arbeitskräftedefizit besitzen; echte Defizite treten, wenn überhaupt, allenfalls für bestimmte Berufe auf.

Durch diese Situation sind die Träger von Arbeitskraft genötigt, sich den Wünschen jener, die das knappe Gut ‚Arbeitsplätze‘ vergeben, in jeder Hinsicht anzupassen (employability). Diese Wünsche – bzw. ihre Antizipation durch die Arbeitsplatzsuchenden – sind die Hauptdeterminanten für die Gestaltung des Kompetenzportfolios der Arbeitsplatzsuchenden und nicht etwa die innere »Logik« ihrer Persönlichkeitsentfaltung³⁵. In Deutschland wird dies mit unüberbietbarer Deutlichkeit durch die für die Jobvergabe nach Hartz IV geltenden Zumutbarkeitskriterien veranschaulicht. Leicht entschärft – jedoch nur für jene, deren persönliche Verhältnisse ihnen unbegrenzte Beweglichkeit gestatten – wird das Problem durch die Möglichkeit globaler Mobilität, da Arbeitsplätze unterschiedlichen Zuschnitts an verschiedenen Stellen des Globus in unterschiedlichem Maße knapp sind. Man kann also seiner persönlichen Sinnerfüllung weltweit hinterher reisen – freilich nicht ohne gravierende demographische Konsequenzen, denn nur kinder- und bindungslose Singles entsprechen in idealer Weise diesen Konditionen. Insgesamt ändert dies aber nichts daran, dass es in der Regel nicht die Vergeber von Arbeitsgelegenheiten sind, die den Besitzern qualifizierter Arbeitskraft in jeder Weise entgegenkommen müssten. Nicht ohne Nostalgie betrachtet man die heute teilweise unter Denkmalschutz stehenden Wohnsiedlungen, die große Unternehmen im frühen 20. Jh. errichten ließen, um sich Stammbesitzungen zu sichern. Wie bescheiden letztlich auch die Effekte globaler Mobilität für die »Arbeitnehmer« sind, demonstrieren die Akademikerinnen aus Polen und die Lehrerinnen aus Thailand, die sich bei gut situierten Familien in Deutschland ihren Lebensunterhalt als Haushaltshilfen verdienen.

Wie eine auf die Träger von Arbeitsvermögen und damit auf deren Selbstverwirklichung zugeschnittene Ökonomie aussehen könnte, ist – freilich in überzogener und geradezu karikierter Gestalt – an den Ausnahmen von der Regel zu besichtigen. Aus der grauen Masse derer, die sich lebenslang um ihren Arbeitsplatz zu sorgen haben, ragt eine Elite von »Stars« heraus, die in jeder Weise hofiert und vom Regenbogenjournalismus in das Rampenlicht öffentlicher Aufmerksamkeit und Bewunderung gerückt werden und die dabei ihren »Arbeitsgebern« die Bedingungen diktieren können. Der drin-

³⁵ R. Sennett: Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998. Th. Gerlach: Die Herstellung des allseits verfügbaren Menschen. Zur psychologischen Formierung des Subjekts im neoliberalen Kapitalismus. – In: UTOPIE kreativ. Berlin H. 121/122 (Nov./Dez. 2000), S. 1052-1065.

gende Bedarf an Stars hat mit den Headhunter-Firmen einen eigenen Geschäftszweig hervorgebracht, der global operiert und das Gegenstück zu Einrichtungen wie der Bundesagentur für Arbeit darstellt: Während letztere darum bemüht sind, Trägern von Arbeitsvermögen irgendwelche Arbeitsplätze zu vermitteln, und von diesen dabei ein Maximum an Anpassungsleistungen verlangen, ist es das Anliegen der ersteren, zu extrem komfortablen Bedingungen gewisse namentlich spezifizierte und als »Spitzenkräfte« geltende Personen um nahezu jeden Preis potentiellen Arbeitgebern zuzuführen.

Die Paradoxie dieser Situation wird öffentlich hingegenommen, ohne in nennenswertem Ausmaß Unmut zu erregen. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, in welchem noch vor kurzem unvorstellbaren Ausmaß bereits anderthalb Jahrzehnte nach dem Erreichen seiner globalen politischen, ökonomischen und militärischen Alleinherrschaft der Kapitalismus auch die mentale Lufthoheit errungen hat. Die bekannte Tatsache etwa, dass man in der DDR auf die Lieferung eines Autos jahrelang warten musste, gilt nach wie vor als ein vielbelächelter Beleg für die außerordentliche Rückständigkeit dieser Gesellschaft. Hingegen wird die Nötigung, jahrelang auf einen angemessenen, qualifikationsgerechten Arbeitsplatz warten zu müssen, und die Aussicht, ihn eventuell niemals zu bekommen, in der Regel zwar als bedauerlich für die Betroffenen, keineswegs aber als fundamentales Defizit des bestehenden Wirtschaftssystems verbucht, dessen hohe Effizienz sich allgemeiner Bewunderung erfreut – obwohl doch, vorurteilsfrei betrachtet, ein guter Arbeitsplatz zweifellos lebenswichtiger ist als ein Auto. Der herrschende Konsens läuft vielmehr darauf hinaus, dass es die soziale Funktion der Wirtschaft sei, die Gesellschaft mit allen zahlungsfähig nachgefragten Gütern und Dienstleistungen zu versorgen, während es keineswegs zu ihrem Pflichtenkatalog gehöre, der gesamten arbeitsfähigen Bevölkerung einen sinnvollen Lebensinhalt durch Erwerbsarbeit zu gewährleisten. Nirgends spiegeln sich die realen Machtverhältnisse einer Gesellschaft klarer als im ideologischen Habitus ihrer Bevölkerung – darin, welche gesellschaftlichen Gegebenheiten als gleichsam natürliche, nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeit gelten, innerhalb deren man sich einzurichten hat.

Solange das kapitalistische Wirtschaftssystem nicht von Mehrheiten in Frage gestellt wird und damit demokratisch zur Disposition steht, wäre es freilich unverantwortlich, wenn das Bildungssystem nicht alles unter den gegebenen Verhältnissen Mögliche leisten würde, um jedes Individuum optimal mit Kompetenzen auszustatten, die seine Chancen beim Wettlauf um das knappe Gut Arbeitsplätze verbessern. Eben dies bildet auch den Kernpunkt der aktuellen Diskurse, denen zufolge man sich mit der Schwächung des Sozialstaates vom Ideal der Verteilungsgerechtigkeit zu verabschieden habe

und sich stattdessen auf die Sicherung von Chancengerechtigkeit für alle Menschen zu orientieren habe. Mit anderen Worten: Für eine jede Generation erscheint der Lebensweg als ein Wettlauf, bei dem es notwendigerweise Gewinner und Verlierer gibt, aber jeder soll beim Start die gleiche Chance haben, zu den Gewinnern zu gehören, obwohl es unabweisbar klar ist, dass nur ein (kleiner) Teil diese Chance auch realisieren kann. Wie Bayer bemerkt, liegt dem von neoliberaler Seite vertretenen Konzept des selbstorganisierten Lernens, »wenn auch nicht offen formuliert, weithin das Leitbild eines neuen Sozialdarwinismus zugrunde, nach dem die Besten, als Leistungsträger mit hohen Kompetenzen ausgestattet, zu den Gewinnern gehören«³⁶. Das Bildungswesen ist die wesentliche Institution, mit deren Tätigkeit eine Gesellschaft die Angehörigen der nachwachsenden Generationen für den Karrierewettlauf konditioniert und damit Chancengerechtigkeit gewährleistet.

So erscheint die Grundfunktion des Bildungswesens in einer kapitalistischen Gesellschaft, und solange die kapitalistische Ordnung selbst nicht in Frage gestellt wird, kann sie sich realistischerweise auch nicht anders darstellen. Die Zusammenhänge von Bildung und Globalisierung, die darin zum Ausdruck kommen, sind hochkomplex³⁷ und im Detail unübersichtlich. Ihre Quintessenz ist jedoch eindeutig: Der Bereich der Bildung wird sukzessiv, mit Umwegen und Widersprüchen, Vorpreschen hier und Rückziehen dort, im ganzen aber unaufhaltsam in eine Sphäre der profitablen Anlage privaten Kapitals transformiert. Dass dieser Prozess im wesentlichen ungehemmt voranschreitet, liegt nach P.-J. Weber zum großen Teil »am Übergang der Weltwirtschaft zu einer informationsgestützten Wirtschaft«³⁸, also an der rapiden wirtschaftlichen Bedeutungszunahme von Bildung. Diese Transformation hat zwei klar zu unterscheidende, aber eng miteinander verbundene Seiten: auf der einen Seite die Entstehung eines kräftig expandierenden Sektors privater Bildungsunternehmen (marketisation), auf der anderen Seite die unternehmensanaloge und marktorientierte Umgestaltung der öffentlichen Bildungseinrichtungen (deregulation); die Differenzierung der Begriffe »marketisation« und »deregulation« wird von N. Hirtt ausdrücklich vorgenommen³⁹. Vorreiter

³⁶ M. Bayer: Weiterbildungspolitik heute. S. 263.

³⁷ B. M. Kehm, P. Pasternack: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim, Basel 2001.

³⁸ P. J. Weber: Technisierung und Marktorientierung. S. 31.

³⁹ N. Hirtt: The »Millenium Round« and the Liberalisation of the Education Market (siehe Anmerkung 20).

dieser Entwicklung in Europa ist Großbritannien⁴⁰. Auf dem privaten Bildungsmarkt tummelt sich bereits heute eine verwirrende Vielfalt von Akteuren, die mannigfache Unternehmensstrategien verfolgen. K. Hahn, die einen kompakten Überblick über diese weitverzweigte Entwicklung gibt, nennt »private Hochschulen, Firmenuniversitäten, kommerzielle Anbieter (,degree mills', ,non-official HE provider'), virtuelle Hochschulen, Hochschulkonsortien (Netzwerke), transsektorische Konsortien, transnationale Multi-Campus-Universitäten und regionale Hochschul-Cluster«⁴¹. Ein besonders auffälliges Phänomen ist dabei die rasche Zunahme der Zahl firmeneigener »Universitäten«⁴². Zu den neueren unternehmerischen Strategien auf diesem Feld gehört beispielsweise, dass private Universitäten in anderen Ländern »Offshore«-Filialen gründen oder ihr Recht, wissenschaftliche Grade zu verleihen (»degree awarding power«), via »Franchising« auf kommerzieller Grundlage an ausländische Hochschulen übertragen⁴³. Die Pluralisierung der Anbieterkategorien von hochschulartiger Bildung hat die OECD veranlasst, alle diese Unternehmenstypen unabhängig von ihrem ökonomischen zum »tertiären Bildungssektor« zusammenzufassen⁴⁴; diese Redeweise hat sich inzwischen allgemein eingebürgert.

Ein mit öffentlichen Mitteln voll ausfinanzierter Bildungsbereich bietet für privates Kapital kaum Angriffspunkte; mit dem Angebot von Bildung, die andernorts gratis zu haben ist, lässt sich kein Gewinn erwirtschaften. Wie Hirtt bemerkt, wird die Doppelbewegung von »marketisation« und »deregulation« im Bildungsbereich durch zwei starke Katalysatoren in Gang gehalten: die Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Bildungsprozessen und die Ausgabenrestriktionen in den öffentlichen Bildungsetats. Während gegen Ende der 70er Jahre die meisten Industrieländer ihre Bildungsausgaben bis auf 7 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) hochgefahren hatten, erfolgte in den nächsten beiden Jahrzehnten eine relative Schrumpfung

⁴⁰ R. Hatcher: Schools Under New Labour – Getting Down to Business. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 109-131.

⁴¹ K. Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors. S. 50.

⁴² G. Kenney-Wallace: Plato.com: The Role and Impact of Corporate Universities in the Third Millennium. – In: P. Scott (Hrsg.): Higher Education Reformed. London 2000, S. 58-77.

⁴³ K. Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors. S. 54.

⁴⁴ Redefining Tertiary Education. OECD Paris 1998. – Seit 1994 erscheint auch die Zeitschrift *Tertiary Education and Management*.

bis auf 5,5 %⁴⁵. Wo die öffentliche Hand Bildungsleistungen nicht mehr finanziert, aber – aufgrund der Unverzichtbarkeit oder jedenfalls Erwünschtheit dieser Leistungen – zahlungsfähige Nachfrage nach ihnen mobilisiert werden kann, tun sich profitable Märkte auf. Wenn die Knappheit der öffentlichen Mittel andauert, der Bedarf an Bildungsleistungen mit der Ausgestaltung der »Wissensgesellschaft« jedoch weiter steigt, tritt ein Dominoeffekt ein (oder ist vielleicht bereits eingetreten), der das öffentliche Bildungswesen unter zunehmenden Konkurrenzdruck setzt und in fernerer Perspektive ganz zur Disposition stellt. Wie D. Kirchhöfer ironisch anmerkt, muss es »für das Kapital ein unerträglicher Zustand sein, einen weiten und sich erweiternden Bereich der Gesellschaft [...] nicht dem Markt und der Warenförmigkeit seiner Beziehungen unterwerfen zu können«⁴⁶. Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin I. Lohmann hält es für absehbar, »dass am Ende dieser neoliberalistischen Transformation öffentliche Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen nicht mehr existieren werden...«⁴⁷. Sie verbindet historisch das Aufkommen öffentlicher Bildung mit der bürgerlichen Moderne – diese aber »geht zuende und mit ihr die Funktion des Bildungssystems für die Konstituierung des Bürgertums und seines Nationalstaats«⁴⁸. Daraus ergibt sich für Lohmann die zentrale Frage, »ob es gelingen kann, den Abbau des öffentlichen Sektors für die Bereiche Bildung und Wissenschaft zu stoppen und damit eine Entwicklung nach US-Vorbild aufzuhalten, die für die medizinische Versorgung der Bevölkerung schon weit gediehen ist«⁴⁹.

DIE MACHT DER VERGLEICHE

Gegenwärtig wirkt der Druck der Globalisierung auf die Hochschulbildung noch weitaus stärker als auf die Gestaltung der allgemeinbildenden Schule. Dennoch bewegt sich auch die schulische Allgemeinbildung mehr und mehr in diesem Gravitationsfeld. Mit fortschreitender globaler Verflechtung des gesellschaftlichen Lebens treten die Kompe-

⁴⁵ N. Hirtt: The »Millennium Round« and the Liberalisation of the Education Market. S. 16, S. 18.

⁴⁶ D. Kirchhöfer: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 69-85, hier S. 81.

⁴⁷ I. Lohmann: After Neoliberalism. S. 89.

⁴⁸ Ebenda, S. 105.

⁴⁹ I. Lohmann: ><http://www.bildung.com>< – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. – In: UTOPIE kreativ. Berlin H. 125 (März 2001), S. 205-219, hier S. 217.

tenzen der Personen, die unterschiedliche nationale Bildungssysteme durchlaufen haben, miteinander in Beziehung und werden objektiv verglichen; damit unterliegen auch die Bildungssysteme selbst, die diese Kompetenzen geprägt haben, einem ständigen impliziten Vergleich. Daher liegt es nahe, solche Vergleiche auch explizit und methodisch vorzunehmen. Auf dem Gebiet der international vergleichenden Bildungsforschung sind im letzten Jahrzehnt beeindruckende Fortschritte erzielt worden. In den 90er Jahren wurden bereits drei internationale Vergleichsstudien für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Schulunterricht (TIMSS) ausgeführt. Die dritte dieser Studien (Datenerhebung 1995, veröffentlicht 1997) hatte bereits gezeigt, dass entgegen verbreiteten Selbsteinschätzungen die deutschen Schüler sowohl in der achten Jahrgangsstufe als auch in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II international nur im Mittelfeld lagen⁵⁰.

In den letzten Jahren hat das darauf aufbauende, aber weitaus umfassender angelegte internationale Untersuchungsprogramm PISA (Programme for International Student Assessment) die Gemüter bewegt⁵¹. Das PISA-Programm, in dem die Datenerhebung in drei Staffeln (2000, 2003 und 2006) erfolgt und das also noch nicht abgeschlossen ist, wird bemerkenswerterweise nicht von einem internationalen Gremium der Bildungsminister, sondern von der OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) veranstaltet. P. J. Weber bemerkt, dass supranationale Organisationen wie die OECD von der Öffentlichkeit im Zusammenhang mit Bildungsfragen meist nur am Rande wahrgenommen würden; dabei seien die Bildungsreformen der jüngsten Zeit in

⁵⁰ J. Baumert, R. H. Lehmann, M. Lehrke, B. Schmitz, M. Clausen, I. Hosenfeld, O. Köller, J. Neubrand: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde. Opladen 1997. W. Blum, M. Neubrand (Hrsg.): TIMSS und der Mathematikunterricht: Informationen, Analysen, Konsequenzen. Hannover 1998. J. Baumert, W. Bos, R. H. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (2 Bde.). Opladen 2000. E. Klieme, J. Baumert (Hrsg.): TIMSS: Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn 2001. J. Kraus, H. Schmoll, J.-D. Gauger: Von TIMSS zu IGLU: eine Nation wird vermessen. Sankt Augustin 2003.

⁵¹ E. Stölting bemerkt sarkastisch, es sei natürlich schon vorher im Detail bekannt gewesen, dass das deutsche Bildungssystem mangelhaft war; insofern habe die PISA-Studie keine wirkliche Überraschung gebracht. Wodurch sie das Publikum in Unruhe versetzte, war vielmehr »die Tatsache, dass Deutschland im internationalen Ranking nur den 21. Platz erreicht hatte. Nicht der marode Zustand des Bildungssystems war also der unmittelbare Grund der Besorgnis, sondern der deklassierende Rangplatz. [...] Nur ein entsprechend niedriger Rangplatz in der internationalen Fußballwelt oder bei den olympischen Spielen hätte die Öffentlichkeit heftiger erschüttern können«. – E. Stölting, *Wissenschaft als Sport*. S. 59.

vielen Dritte-Welt-Ländern und in den osteuropäischen Transformationsstaaten u.a. vom Internationalen Währungsfonds, der Weltbank und der OECD getragen gewesen⁵². H.-O. Dill analysiert dies am Beispiel Lateinamerikas: »Höchster Ausdruck der Subordination der Hochschule unter die Transnationalen ist, dass die Weltbank, noch vor IWF, Internationaler Entwicklungsband und UNESCO-Kommission für Lateinamerika, der wahre Superwissenschafts- und Hochschulminister Lateinamerikas ist, der diesen Ländern Selbständigkeit und Mündigkeit nimmt«⁵³. Die OECD, die die kapitalistischen Industrieländer 1961 zur Förderung ihrer ökonomischen Zusammenarbeit gebildet hatten, hat sich von vornherein und zunehmend stärker auf den Vergleich, die Optimierung und der Verkettung der nationalen FuE- und Bildungssysteme ihrer Mitgliedsländer konzentriert. M. Daxner skizziert den historischen Zusammenhang dieser Orientierung: »Das primäre vor-68er Reformmotiv, das europaweit, weltweit zu einer tatsächlichen Expansion und Erneuerung führen sollte, hatte etwas mit dem kalten Krieg und den dafür notwendigen Qualifikationen zu tun: Nach dem Sputnikschock von 1957 wurde endlich die elitäre Vorstellung, dass die Hochschulen vor allem zur Reproduktion professioneller Eliten dienen sollten, ausgeräumt, und man entdeckte, dass die Massendemokratie auch im Bildungsbereich zur Befestigung des eigenen Lagers tauglich sein könnte. So kann man die Konzentration auf den tertiären Sektor bei der OECD verstehen«⁵⁴. In diesem Sinne hat die OECD frühzeitig die zunehmende Bedeutung von Bildung und Wissenschaft für die Wirtschaft erkannt und ihre Programme nach dieser Einsicht ausgerichtet⁵⁵. Entsprechend ist PISA Teil des Indikatorenprogramms der OECD (International Indicators and Evaluation of Educational Systems – INES), »dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstat-

⁵² P. J. Weber: Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa.(wie Anmerkung S. 29-30).

⁵³ H.-O. Dill: Hochschule und Globalisierung. Das Beispiel Lateinamerika. – In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät Bd. 40, Jg. 2000, H. 5, S. 75-90, hier S. 85.

⁵⁴ M. Daxner: Hochschulreform und Politik. Ein sehr kurzer Essay. In: die hochschule 11 (2002) 1, S. 59-68, hier S. 60.

⁵⁵ M.-S. Kim: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg 1994. G. Papadopoulos: Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990 – Der Beitrag der OECD. Frankfurt a.M. 1996. M. Henry et al.: The OECD. Globalisation and Education Policy. Amsterdam 2001. J. Klausenitzer: Investitionen in das »Humankapital«. PISA und die Bildungspolitik der OECD. – In: FORUM Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 3, S. 47-49.

tung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen«⁵⁶.

An PISA nehmen insgesamt 32 Staaten teil, neben 28 OECD-Mitgliedsstaaten noch vier weitere. Rund 180.000 Schüler sind in die Erhebungen einbezogen. In Deutschland, wo die Kultusministerkonferenz der Länder 1997 die Teilnahme beschlossen hatte, sind an der internationalen Vergleichsuntersuchung 5000 Schüler aus mehr als 200 Schulen beteiligt⁵⁷. Zudem gibt es auch noch eine nationale Ergänzungsuntersuchung (PISA-E), die ein etwa zehnmals größeres Probandensample verwendet und insbesondere Vergleiche zwischen den einzelnen Bundesländern ermöglicht – angesichts der föderalen Ausrichtung des Bildungswesens in Deutschland eine besonders aufschlussreiche und praktisch sehr wichtige Untersuchungsrichtung⁵⁸. PISA erbringt vor allem deshalb Ergebnisse von hoher bildungspolitischer Relevanz, weil es erstens ausschließlich fünfzehnjährige Schüler untersucht und damit den kumulativen Ertrag ihrer gesamten Bildungslaufbahn bis zum Ende der Sekundarstufe I zu erheben gestattet⁵⁹, also mehr liefert als eine Momentaufnahme vom aktuellen Zustand der in den Vergleich einbezogenen Bildungssysteme, und weil es zweitens nicht auf spezielle Kenntnisse abhebt, son-

⁵⁶ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001, S. 15.

⁵⁷ Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA). OECD. Paris 2001. Manual for the PISA 2000 Database. OECD. Paris 2002. R. Adams (Hrsg.): PISA 2000 Technical Report. OECD. Paris 2002. Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000. OECD. Paris 2003. J. D. Willens: Student Engagement at School: a Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000. OECD. Paris 2003. C. Artelt: Learners for Life: Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000. OECD. Paris 2003. E. Klieme: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Berlin 2003.

⁵⁸ J. Baumert (Hrsg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002; H. Schmoll, H. Grewe: PISA-E und was nun? Bilanz des innerdeutschen Schulvergleichs. Sankt Augustin 2002.

⁵⁹ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ..., S. 35. J. Baumert und G. Schümer warnen daher vor weitgehenden und vor allem institutionsbezogenen Interpretationen von PISA-Befunden: »Wenn wir in PISA versuchen, die Struktur und Verteilung von Kompetenzen zu analysieren, untersuchen wir das Ergebnis eines langjährigen, vom Kindergarten bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht dauernden kumulativen Prozesses, bei dem individuelle Anlagen, das Anregungs- und Unterstützungspotential der Familie und ihres sozialen Netzes, die unterschiedlichen Milieus von Bildungseinrichtungen und die aktive Auswahl und Nutzung von Opportunitäten durch Kinder und Jugendliche selbst ineinander greifen«. Erfasst wird »ein Zustandsbild am Ende der Pflichtschulzeit. Die Genese dieses Zusammenhangs ist aufgrund der querschnittlichen Anlage von PISA nicht wirklich zu rekonstruieren« (S. 353-354).

dern auf basale Kompetenzen oder »Kulturwerkzeuge« mit zentraler Bedeutung für die individuelle Weltorientierung und Lebenspraxis⁶⁰. Dazu wird der schon in TIMSS verwendete Ansatz präzisiert und weiterentwickelt⁶¹. Während TIMSS, obwohl konzeptionell auch bereits an eine Vorstellung von »scientific literacy« angelehnt, noch stärker an schulischen Unterrichtsstoffen orientiert war, wurden in PISA Verständnis und Anwendbarkeit des Wissens akzentuiert. Da TIMSS bei den deutschen Schülern erhebliche Verständnisschwächen, aber relative Stärken beim Lösen von Routineaufgaben erwiesen hatte, konnte von vornherein erwartet werden, »dass der PISA-Test im Vergleich zu TIMSS für deutsche Schülerinnen und Schüler eher schwieriger ausfällt«⁶². Die Bestimmung der basalen Kompetenzen, deren Entwicklungsstand empirisch erhoben wird, erfolgt in Anknüpfung an das in der angelsächsischen Bildungsforschung geläufige Literacy-Konzept⁶³, dessen Kern nicht der Wissenserwerb selbst, sondern die Fähigkeit des Umgangs mit dem erworbenen Wissen bildet. Neben den basalen Kompetenzen – Lesefähigkeit sowie mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis – werden bei PISA auch noch sogenannte »cross-curricular competencies« untersucht, fächerübergreifende Kompetenzen wie die Problemlösungsfähigkeit, die integrale Merkmale der Schülerleistung darstellen. Im ersten Untersuchungszyklus (2000) stand die Lesekompetenz im Zentrum, während die mathematischen und die naturwissenschaftlichen Kompetenzen mit geringerem Gewicht untersucht werden. Im zweiten Zyklus, dessen Datenerhebung im Jahr 2003 durchgeführt wurde, rückten die mathematischen Kompetenzen in den Vordergrund⁶⁴, in der dritten Runde 2006 werden die naturwissenschaftlichen Kompetenzen betont.

⁶⁰ Ebenda, S. 16.

⁶¹ E. Klieme, O. Köller, P. Stanat: TIMSS und PISA: Von der Untersuchung fachlichen Lernens zur Analyse allgemeiner Kompetenzentwicklung. – In: Journal für allgemeine Schulentwicklung 2 (2001), S. 18-32.

⁶² PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. S. 231.

⁶³ Literacy, Economy, and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey. OECD. Paris 1995; F. E. Weinert : Konzepte der Kompetenz. OECD. Paris 1999; Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. OECD. Paris 2000.

⁶⁴ The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. OECD. Paris 2003. – Nach den am 6.12.2004 von der OECD bekannt gegebenen Ergebnissen dieser Runde rangierten die deutschen Schüler in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung minimal über dem OECD-Durchschnitt, in der Lesekompetenz knapp darunter (Neues Deutschland. Berlin Nr. 287, 7.12.2004, S. 2.).

Die wesentlichen Ergebnisse des bisherigen Untersuchungsverlaufes lassen erkennen, dass in Hinblick auf die untersuchten Kompetenzen der Schüler das deutsche Schulsystem eher etwas unterhalb des Leistungsdurchschnitts der OECD (von den Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern wird in diesem Beitrag abgesehen) liegt, auf keinen Fall aber eine Vorbildrolle spielt. Während ein großer Teil der Schüler an deutschen Schulen unterdurchschnittliche Fähigkeiten aufweist, gibt es auf der anderen Seite auch keine hinreichend große Gruppe von Schülern mit herausragenden Spitzenleistungen. Bei der für fast alle Schulfächer ebenso wie für die Bewältigung des Alltags grundlegenden Lesekompetenz erreichten bei der Untersuchung aus dem Jahr 2000 fast 23 % der Fünfzehnjährigen nicht das am Ende der Sekundarstufe I zu fordernde Minimum⁶⁵. Dies korreliert mit dem erstaunlichen Befund, dass 42 % der befragten Fünfzehnjährigen angaben, niemals zu ihrem Vergnügen zu lesen⁶⁶; diese Zahl wurde in keinem anderen Land übertroffen. Wenn man die akademische Zurückhaltung beim Kommentieren der PISA-Resultate aufgibt, dann kann man mit D. Keiner auch sagen, dass dieser Befund auf ein beunruhigend hohes Maß an funktionalem Analphabetismus unter den Jugendlichen in Deutschland verweist⁶⁷. Auch für die mathematische Grundbildung ergab die Untersuchung für die deutschen Schüler einen unbefriedigenden Befund: »(a) Die Spitzengruppe, die selbständig mathematisch argumentieren und reflektieren kann, ist äußerst klein; (b) weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler kann Aufgaben, die zum curricularen Standard gehören, mit ausreichender Sicherheit lösen. Und (c) ein Viertel der 15-jährigen muss als Risikogruppe eingestuft werden, deren mathematische Grundbildung nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ausreicht«⁶⁸. Für die naturwissenschaftliche Grundbildung ist der Befund nicht wesentlich besser; die Jugendlichen in Deutschland »erreichen nicht das naturwissenschaftliche Verständnis, das in vielen anderen Industrienationen erzielt wird«⁶⁹.

Hermann Lange, der Vorsitzende des PISA-Beirates der Kultusministerkonferenz, hatte die Erwartung formuliert, die Untersuchung solle zeigen, »ob es in ausreichender

⁶⁵ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülern ..., S. 103.

⁶⁶ Ebenda, S. 116.

⁶⁷ D. Keiner: Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schief lagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkungen zur PISA-Studie. – In: FORUM Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 1, S. 52-56, hier S. 53.

⁶⁸ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ..., S. 169.

⁶⁹ Ebenda, S. 244.

Weise gelingt, die unterschiedlichen Startchancen der Kinder auszugleichen und für Bildungsgerechtigkeit zu sorgen«⁷⁰. In dieser entscheidenden Frage fiel das Resultat bekanntlich geradezu niederschmetternd aus. Der internationale Vergleich erbrachte starke Indizien dafür, dass die diagnostizierten Leistungsdefizite mit der überkommenen Struktur des deutschen Schulsystems zusammenhängen – mit seiner Gliederung in parallel laufende, aber unterschiedlich hoch bewertete Schularten, die eine frühe Selektion der Kinder nach ihrer zu diesem Zeitpunkt ausgeprägten Leistungsfähigkeit erforderlich macht. M. Weiß und B. Steinert konstatieren nach der bei PISA gewonnenen Übersicht, im internationalen Vergleich sei »der nach Schulformen hierarchisch gegliederte Sekundarbereich auffälligstes Merkmal des deutschen Schulsystems«⁷¹. Die bereits bei der Einschulung nachweisbaren sozialen Disparitäten (das Risiko, zurückgestellt zu werden, ist sozial ungleich verteilt) verstärken sich nach J. Baumert und G. Schümer im Verlauf der Schulkarriere kumulativ, hauptsächlich infolge der selektiven Übergänge in die unterschiedlichen Schulformen⁷² des gegliederten Schulsystems: »Die an Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg. Sind mit den Verteilungsentscheidungen differenzielle Lerngelegenheiten verbunden, die wiederum mit der Sozialschicht kovariieren, ergibt sich ein weiterer kumulativer Effekt, der zur schrittweisen Vergrößerung von sozialen Disparitäten führt«⁷³. Das bewirkt eine soziale Segregation von Schülern – 30 % der deutschen Gymnasien haben eine Schülerschaft, die in der Mehrheit der Oberschicht angehört⁷⁴. Baumert und Schümer bezeichnen dies als einen unerwünschten

⁷⁰ Ebenda, S. 14.

⁷¹ Ebenda, S. 430. – Während in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg die herkömmlichen hierarchisch gegliederten Schulsysteme in sehr vielen Ländern für das Pflichtschulwesen einschließlich der Sekundarstufe I durch integrierte Systeme ersetzt worden sind, ist die »besonders frühe Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Studiengänge nach Maßgabe von Leistung und Eignung [...] ein Spezifikum der deutschsprachigen Länder« (S. 454).

⁷² B. Schumann, Sprecherin der LAG Bildung in Nordrhein-Westfalen von Bündnis 90/Die Grünen, merkt an, dass in PISA die Sonderschulüberweisungen von einer kritischen Betrachtung ausgenommen sind: »Dabei gehören diese zu den einschneidendsten, folgenreichsten Formen der herkunftsgebundenen Segregation und wirken sich nachhaltig negativ aus, weil sie den Kindern den Stempel der Behinderung aufdrücken. [...] Statt mit der Verminderung von sozialer Segregation haben wir eher mit einer Verschärfung zu rechnen«. – B. Schumann: Blinder Fleck der Bildungspolitik. In: FORUM Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 2, S. 46.

⁷³ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ..., S. 359.

⁷⁴ Ebenda, S. 458-459.

Nebeneffekt; es ist aber sehr wohl denkbar, dass genau dieser Effekt das eigentliche Ziel der gegliederten Schulsysteme darstellt⁷⁵. Die PISA-Autoren betonen, »wie schwierig eine Entkopplung von sozialer Herkunft und Leistung auf Sekundarschulniveau ist, die ja pädagogisch vertretbar nur gelingen kann, wenn interindividuelle Leistungsunterschiede durch die besondere Förderung leistungsschwächerer Schüler und Schülerinnen verringert werden«⁷⁶. Bei der Untersuchung der Lesekompetenz ergab sich, dass Deutschland und die Schweiz die höchsten sozial bedingten Leistungsunterschiede aufweisen – noch höhere als die USA – und dabei auch noch »ein im internationalen Vergleich unterdurchschnittliches Leistungsniveau«⁷⁷. Damit hat PISA auch die verbreitete Ansicht, rigorose Auslese von »Eliten« führe zur Anhebung des Leistungsstandes, als ein Vorurteil erwiesen. A. Bluhm gibt eine präzise Deutung: »Nicht einmal an der Spitze hat sich die erbarmungslose Auslese im deutschen Schulsystem gelohnt, denn unsere Gymnasiasten leisten trotz der ausgelesenen Schülerschaft kaum mehr als Mittelmaß im Vergleich zu den Spitzen in anderen Ländern. International gesehen haben wir die homogensten Klassen in der Schule«. Er spricht davon, dass die Homogenisierung in Deutschland zur »Qualitätsfalle« geworden sei⁷⁸.

Als besondere Risikogruppe wurden Kinder aus sozial schwachen Familien und dabei vor allem aus Migrantenfamilien identifiziert⁷⁹. Beispielsweise überschreitet nach PISA in Deutschland beim Lesen die Hälfte der Fünfzehnjährigen mit diesem familiä-

⁷⁵ Untersuchungen über den Hochschulzugang liefern ähnliche Ergebnisse. S. Kiel gibt eine Übersicht über die Resultate der im Sommer 2004 vorgestellten 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) und bemerkt zusammenfassend: »Ungeachtet der absolut wachsenden Studierendenzahlen hat sich das Hochschulstudium in den letzten 30 Jahren tendenziell wieder zum Privileg entwickelt, welches in direkter Abhängigkeit zur Höhe des sozialen Status und des Bildungsgrades der jeweiligen Elternhäuser steht«. – S. Kiel: Negative Bilanz der deutschen Bildungsreform. Zu den Kernthesen der neuen Sozialerhebung. In: FORUM Wissenschaft 21 (2004) 3, S. 15-19, hier S. 18.

⁷⁶ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ... , S. 371.

⁷⁷ Ebenda, S. 389.

⁷⁸ A. Bluhm: Chancengleichheit – wesentliche Grundlage einer zukunftsfähigen Schule. – In: Überlegungen zur Bildung – nach PISA. Rohrbacher Manuskripte H. 10. Leipzig 2004, S. 75-83, hier S. 78-79.

⁷⁹ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ... , S. 372-379; I. Diehm, F.-O. Radtke: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999. I. Gogolin, B. Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000. I. Gogolin: Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 153-168.

ren Hintergrund nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl 70 % von ihnen ihre gesamte Schulzeit in Deutschland absolviert haben⁸⁰. Das bedeutet, dass die soziale Polarisierung der Gesellschaft auf den Schulerfolg durchschlägt, es also dem Schulsystem entgegen seinem proklamierten Anspruch bisher nicht gelungen ist, Chancengleichheit für alle herzustellen. Das ist ein gravierender Befund, denn in der bestehenden Gesellschaft, in der die Arm-Reich-Polarisierung nicht nur faktisch zunimmt, sondern obendrein im neoliberalen Wettbewerbsdenken mit seinem ausgesprochenen Elitenkult ihre ideologische Apotheose erfährt, ist das Bildungssystem einer der letzten Mechanismen, von denen sozialer Ausgleich erwartet wird oder wenigstens erwartet werden sollte⁸¹. Wenn das Bildungssystem dies aber nicht leistet, dann ist es – nüchtern und ohne polemische Zuspitzung ausgedrückt – Element der Reproduktion der sozialen Ungleichheit und nicht ihr Gegengewicht: »In dem Bestreben, auch künftighin die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen aufzuteilen (Auslese), erweist sich Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik, die die vorhandene Struktur der Klassen bzw. der sozialen Schichtung der Gesellschaft reproduziert«⁸². Wie I. Lohmann andeutet, ist der Status quo in dieser Frage noch bedeutender Verschlechterungen fähig: »Die vorliegenden Analysen über Reproduktion sozialer Ungleichheit in den öffentlichen Bildungssystemen und mittels ihrer lassen noch kaum ahnen, welche Dimensionen soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen noch annehmen wird, wenn das, was in der Moderne als ‚Bildung für alle‘, als ‚allgemeine Bildung‘ konzipiert wurde, erst einmal restlos Be-

⁸⁰ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ... , S. 379.

⁸¹ Freilich haben schon Anfang der 60er Jahre Bourdieu und Passeron in ihrer klassischen Studie gezeigt, dass man die Möglichkeiten des Bildungswesens, den genuinen sozialen Ungleichheiten der kapitalistischen Gesellschaft entgegenzuwirken, auf keinen Fall überschätzen darf: P. Bourdieu, J.-C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1964. – Das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit ist ein Dauerthema der Bildungsforschung: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983. H. Köhler: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik: Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin 1992. Y. Shavit, H.-P. Blossfeld (Hrsg.): Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, Col. 1993. W. Müller, D. Haun: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. – In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994), S. 1-42. H. Ditton: Ungleichheitsforschung. – In: H.-G. Rolff (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 89-124. B. Schimpl-Neimanns: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. – In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52 (2000), S. 637-669.

⁸² J. Mattern: Gerechte Ungleichheit im Bildungswesen? Zum Stellenwert von Bildung im neoliberalen Diskurs. – In: Überlegungen zur Bildung – nach PISA. Rohrbacher Manuskripte H. 10. Leipzig 2004, S. 83-93, hier S. 93.

standteil kapitalistischer Eigentumsoperationen, d.h. von Krediten, Hypotheken, Zinszahlung und Verpfändung geworden ist«⁸³.

Wenn es allein darum ginge, die Exklusivität der Eliten zu befestigen, dann brauchte das PISA-Ergebnis die wohlhabenden Schichten nicht zu beunruhigen. Es ist aber offenkundig – und das erklärt auch, warum gerade die OECD das PISA-Programm durchführt –, dass die Leistungsfähigkeit ganzer Volkswirtschaften und damit die Quelle gehobenen oder gar exklusiven Wohlstandes zunehmend an die massenhafte Mobilisierung von Bildungspotential gebunden ist. Daher ist es unmöglich, nach einigem Medienlamento über PISA wieder zur Tagesordnung überzugehen. PISA kann nicht folgenlos bleiben⁸⁴. Das ist daraus ersichtlich, dass Themen, die noch vor kurzem tabu waren, heute sachlich erörtert werden oder sogar schon zu praktischen Konsequenzen geführt haben. Zu diesen Themen zählen die systematische Bildung im Vorschulalter, die Ganztagschule und die Kritik am gegliederten Schulsystem, das in der Bildungstradition der BRD – anders als in jener der DDR – als ein unantastbares Gut galt. Freilich ist heute kaum abzusehen, wie weit die praktischen Konsequenzen, die die deutsche Bildungspolitik aus den PISA-Ergebnissen zieht und umsetzt, tatsächlich gehen werden. Aber die Tatsache, dass solche Konsequenzen überhaupt ernsthaft erwogen werden, ist ein Signal dafür, dass internationale Vergleiche als ein Moment der Globalisierung heute nicht mehr auf die akademische Sphäre beschränkt bleiben, sondern in den nationalen Bildungssystemen insgesamt Veränderungen auslösen können. Jede Kritik der bestehenden Verhältnisse, die sich nicht in oberflächlicher Polemik erschöpfen will, ist gut beraten, sich des Materials dieser Vergleiche zu bedienen. Nach Ansicht von D. Keiner ist es »als Chance zu begreifen, dass unter Bedingungen einer sich radikal globalisierenden Welt internationale Vergleichsstudien die ideologische Verkleisterung der in einem Nationalstaat gegebenen miserablen Bildungsverhältnisse, deren Legitimation und das Ausweichen vor der Analyse der Ursachen erschweren«. Zugleich zeigen derartige Untersuchungen, »dass es innerhalb des Spektrums vergleichbarer kapitalistischer Länder signifikante Unterschiede gibt«⁸⁵, und eröffnen damit Perspektiven für

⁸³ I. Lohmann: After Neoliberalism. S. 104.

⁸⁴ K. Adam: Die deutsche Bildungsmisere: PISA und die Folgen. Berlin u.a. 2002. E. Terhat: Nach PISA. Hamburg 2002. D. Keiner: Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schieflagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkung zur PISA-Studie. In: FORUM Wissenschaft. Marburg 19(2002), S. 52 – 56. W. Schwarzkopf (Hrsg.): Jenseits von PISA: welche Bildung braucht der Mensch? (Beiträge des Bildungssymposiums in Schwäbisch Hall 2002). Künzelsau 2003.

⁸⁵ D. Keiner: Neue deutsche Bildungskatastrophe?, S. 55.

praktikable Reformen innerhalb der bestehenden Ordnung. Am 7. Dezember 2004, einen Tag nach Bekanntgabe der für Deutschland nicht eben begeisternden Ergebnisse der zweiten PISA-Runde, sprach sich Bundesbildungsministerin E. Bulmahn in Berlin für eine Abkehr vom dreigliederten Schulsystem aus⁸⁶. Im Wahlkampf zu den schleswig-holsteinischen Landtagswahlen 2005 trat die SPD für eine Gemeinschaftsschule ein. In einer Presseveröffentlichung votierte U. Erdsiek-Rave, die damalige Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes, entschieden dafür, »das negative Selektionsprinzip zu überwinden, das unserem dreigliedrigen Schulsystem geradezu eingebrannt ist«. In Schleswig-Holstein solle das dreigliedrige System – nicht mit einem harten Schnitt, sondern in kleinen Schritten über Kooperationen von unterschiedlichen Schularten – sukzessiv in eine Gemeinschaftsschule umgebaut werden⁸⁷. Auch andere über lange Zeit tabuisierte Schritte gelten unter der direkten oder indirekten Wirkung internationaler Vergleiche plötzlich als denkmöglich und erwägenswert. Freilich hätte man Prototypen für die nun salonfähig erscheinenden Lösungen gerade auf dem Feld des Bildungswesens auch schon in den Erfahrungen der DDR finden können. Da aber selbst kritische Geister im bundesdeutschen Establishment bisher nur ausnahmsweise die Souveränität aufbringen, sich in ihrem Verhältnis zur DDR über den zentralen Glaubensartikel absoluter Schwarzmalerei hinwegzusetzen, ist es schon im Interesse der Praktikabilität günstiger, wenn man auf Vorbilder in Skandinavien verweisen kann. So geschah es beispielsweise im Zusammenhang mit einer OECD-Studie zur frühkindlichen Bildung, die am 30. November 2004 von Bundesfamilienministerin R. Schmidt vorgestellt wurde. Die OECD-Experten hatten die zu geringen Ausgaben Deutschlands in diesem Bereich bemängelt und den Finger darauf gelegt, dass in den fünf ostdeutschen Ländern fast 37 % aller Unter-Dreijährigen eine Kindertagesstätte besuchen, während es in den alten Bundesländern nur 2,7 % sind. Man konnte nicht umhin, in den ostdeutschen Verhältnissen wenigstens in dieser Frage ein Positivum zu erblicken, zog es aber vor, von »skandinavischen Zuständen« zu sprechen, um diese Verhältnisse nicht auf ihre wirklichen historischen Wurzeln zurückführen zu müssen. In einem Zeitungsinterview wurde die GEW-Vorsitzende E.-M. Stange gefragt, wie sie es sich erkläre, »dass es 14 Jahre brauchte, bis gesamtdeutsch die Erkenntnis reifte, dass es Strukturen in der untergegangenen DDR gab, die erhaltenswert

⁸⁶ Neues Deutschland. Berlin Nr. 288, 8. 12. 2004, S. 1.

⁸⁷ U. Erdsiek-Rave: Das Selektionsprinzip überwinden. – In: Neues Deutschland. Berlin Nr. 5, 7. 1. 2005, S. 14.

gewesen wären«. Ihre Antwort lautete: »Im Westen Deutschlands hat es erst in den letzten Jahren auch in konservativen Kreisen ein Umdenken gegeben. Bis dahin war die Diskussion von einem Familienbild geprägt, das der Realität nicht mehr entsprochen und Kindertagesstätten immer nur als ergänzende Einrichtungen gesehen hat für jene Frauen, die unbedingt arbeiten müssen. Erst seitdem die Kindertagesstätten durch PISA in ein anderes Licht gerückt und als wichtige Bildungsstätten begriffen werden, hat sich auch der Blick des Westens auf die Versorgungsstrukturen in den ostdeutschen Ländern verändert«⁸⁸. Auch der »Unterrichtstag in der Produktion« wird wieder positiv diskutiert, besonders in Wirtschaftskreisen und vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Schulabsolventen angebotene Lehrstellen verweigern oder begonnene Ausbildungen nach kurzer Zeit abbrechen. Der sächsische Wirtschaftsminister Th. Jurk schlug vor, Schüler wieder stärker an den unmittelbaren Produktionsprozess heranzuführen⁸⁹. Am 10. Februar 2005 startete die Sekundarschule Sülzetal bei Magdeburg in Sachsen-Anhalt das Pilotprojekt eines »Unterrichtstages in der Produktion«; die FDP-Landtagsfraktion sprach sich dafür aus, das Projekt möglichst rasch auf das ganze Land auszuweiten⁹⁰.

Wenn die PISA-Untersuchung als ein bedeutender Fortschritt der vergleichenden Bildungsforschung anerkannt wird, dann muss zugleich davor gewarnt werden, sie mit einer umfassenden Analyse der einbezogenen nationalen Bildungssysteme zu verwechseln. Selbstverständlich kann man von ihr Antworten nur auf solche Fragen verlangen, auf deren Aufklärung ihr Design gerichtet ist, nicht auf jene, denen sie sich gar nicht widmet oder von denen sie sogar ausdrücklich abstrahiert. Jede beliebige Untersuchung hat Grenzen und muss sie sich ausdrücklich setzen, um sich nicht in Beliebigkeit aufzulösen. Die Autoren der Untersuchung haben sich auch durchweg darum bemüht, die methodischen Grenzen ihres Vorgehens deutlich zu machen. Danach beabsichtigt PISA keineswegs, »den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen ...«⁹¹. PISA sei »ein hervorragendes exploratives Instrument«, doch bei einer solchen Querschnittsun-

⁸⁸ Vom Osten lernen ...? Interview mit Eva-Maria Stange. – In: Neues Deutschland. Berlin Nr. 285, 4./5. 12. 2004, S. 4.

⁸⁹ H. Lasch: Unterricht in der Produktion. – In: Neues Deutschland. Berlin Nr. 21, 26. 1. 2005, S. 10.

⁹⁰ Neues Deutschland. Berlin Nr. 35, 11. 2. 2005, S. 10.

⁹¹ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ... , S. 21.

tersuchung seien belastbare kausale Aussagen in der Regel nicht möglich⁹². Die Ergebnisse könnten im Moment »aus verschiedenen Perspektiven kommentiert, aber nicht empirisch fundiert auf eine überschaubare Zahl von Bedingungsfaktoren zurückgeführt werden«⁹³. In eine international – noch dazu über mehrere Kontinente hinweg – vergleichende Untersuchung können nur solche Gegenstände Eingang finden, die sich auch miteinander vergleichen lassen, also in diesem Fall Kompetenzen mit einem hinreichenden Grad an »transkultureller Äquivalenz«, die von den kulturellen Kontexten der verschiedenen Länder weitgehend unabhängig sind. Jene Kompetenzen aber, die eine solche Äquivalenz nicht aufweisen, sind die Träger des Unikalen, Nichtaustauschbaren, aus dem wiederum Vielfalt erwächst, die Innovationen zu schaffen in der Lage ist⁹⁴. Auf solche Besonderheiten führen andere Untersuchungsansätze, die zu denen des PISA-Programms komplementär sein müssten.

Infolge des Globalisierungsprozesses und als eine seiner Komponenten ist das Bildungswesen an vielen Stellen in Bewegung geraten – oder umgekehrt, die aktuellen Veränderungen im Bildungswesen lassen sich nicht vollständig verstehen und beurteilen, wenn man sie lediglich im nationalen Rahmen betrachtet, den europäischen und den globalen Kontext aber außer acht lässt. B. M. Kehm, eine gründliche Kennerin der Situation, konstatiert zutreffend, »dass sich sowohl in den politischen Debatten und Initiativen als auch in den institutionellen Strategien Prozesse der Internationalisierung und Prozesse der Organisationsreform miteinander verschränken. Dabei übernehmen die Gründe und Motive für eine Internationalisierung oft Katalysatorfunktion für Reformaktivitäten, die mit Internationalisierung allenfalls mittelbar verbunden sind«⁹⁵. Der vorliegende Beitrag wollte – pars pro toto – auf einige Facetten dieses Zusammenhangs hinweisen, ohne damit die Behauptung zu verbinden, diese und nur diese seien die wichtigsten. Einer beinahe verschütteten Denktradition folgend, können wesentliche Eigenschaften des betrachteten Wandels als Paare entgegengesetzter Tendenzen be-

⁹² Ebenda, S. 33.

⁹³ Ebenda, S. 228.

⁹⁴ H. Laitko: Bildung als Funktion einer multioptionalen Gesellschaft. – In: UTOPIE kreativ. Berlin H. 127 (Mai 2001), S. 405-415.

⁹⁵ B. M. Kehm: Vom Regionalen zum Globalen. S. 12. G. S. Drori: Science in the Modern World: Institutionalization and Globalization. Stanford, Cal. 2003.

schrieben werden – Homogenisierung und Diversifizierung⁹⁶, Globalisierung und Regionalisierung⁹⁷, Privatisierung und Vergesellschaftung. Es fällt auf, dass das real ablaufende Geschehen keine ausgewogene Balance zwischen den Extremen ausweist. Der Trend zur Globalisierung, Homogenisierung und Privatisierung dominiert. Er ist übermächtig, weil er in der Welt von heute ideologisch, politisch und ökonomisch forciert wird. Es empfiehlt sich daher, dem gegenläufigen Trend der Regionalisierung, Diversifizierung und Vergesellschaftung, der gegenwärtig marginalisiert ist, gesteigerte Aufmerksamkeit zu schenken.

⁹⁶ L. V. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (Hrsg.): *The Mockers and the Mocked. Comparative Perspectives in Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford 1998.

⁹⁷ C. Kerr: *The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two ‚Laws of Motion‘ in Conflict?* – In: *European Journal of Higher Education* 25 (1990) 1, S. 5-22.